



V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN VOCES SILENCIADAS

Mujeres, educación y política. Experiencias de mujeres adultas en distintos espacios educativos.

Marcela Domínguez- Ludmila Pellegrini- Claudio Núñez- Gladys Blazich

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.

Palabras Clave: Género - Escuela - Militancia - Encuentros

Resumen:

En este capítulo reconstruimos las voces de cinco mujeres adultas en torno a su regreso/inserción a la escuela hoy y cómo a partir de allí se encuentran con la militancia.

Inicialmente se da a conocer el contexto social, cultural y económico en el que viven estas mujeres, marcado por la vulnerabilidad social. Luego abordamos desde sus propios relatos el camino, los espacios, los encuentros que recorren de la escuela a la militancia, y el sentido de ésta como práctica emancipadora a partir del plan social "Ellas hacen" del cual participan. Por último, centramos la mirada en la idea del retorno/ingreso a la escuela como encuentro y encuentros que otorgan sentido a su permanencia en esos espacios. Espacios que transitan en compañía de otras, con las que comparten las mismas historias de exclusión de la educación, por mandatos sociales referidos al género.

Key words: Gender - School - Militancy - Meetings

Abstract:

In this chapter we try to present the reconstruction of the voices of five adult women about their return / insertion to school today and how from there, and vice versa they find militancy.

Initially it discloses the social cultural and economic context in which these women a context of social vulnerability origin live. Then from the social plan "They do" which



involved approached from their own stories the way spaces meetings which run from school to militancy and the sense of it as emancipatory practice. Finally eyes focused on the idea of the return / enter school as a meeting and meetings that give meaning to living in these areas along with others with whom they share the same stories of exclusion from education to social mandates relating to gender.

*No son héroes ni heroínas, ni personajes insignes,
sino sujetos que tienen una historia, una experiencia
de vida que mediante su relato, están creando las
condiciones para comprender el ser humano. Son
historias de emancipación en la medida que nos
narran diferentes modos de comprensión de cada
uno de los sujetos de sí mismos y de los escenarios
en los que ha/ está transcurriendo su vida (Rivas
Flores; 2011:5-6)*

Introducción:

Esta comunicación presenta experiencias educativas, en espacios escolares y no escolares, de mujeres adultas que asisten a actividades de formación co-gestionadas por el Estado y las Organizaciones Sociales y Comunitarias en la Provincia de Chaco, en el norte de Argentina. Trabajar con mujeres que han iniciado o regresado a la escuela primaria para personas jóvenes y adultas, por necesidades y deseos diversos, es una preocupación que nos moviliza como equipo de investigación desde hace algunos años.

¿Por qué con mujeres?, ¿de dónde nos viene la preocupación?. Esta *historia más (que) objetiva es objetivada*, así como lo señala Rivera Garretas (2008), es apropiada por quien la vive y la torna propia, en este caso, las mujeres con las que compartimos sus vidas, sus sentires, sus pesares, sus pasados, sus presentes, su saberes, sus ataduras y libertades.

Buscamos reconstruir voces, traerlas a espacios no tradicionales de circulación, sacarlas de largo letargo y ocultamiento académico para discutir, reflexionar y pensar con ellas, aprender con ellas, de ellas, desde ellas no desde el silencio sino desde el grito profundo de quienes dicen cosas tan valiosas como las que se publican y valoran en los ámbitos de los que formamos parte y por los que transitamos.

Las voces de las mujeres nos resultan significativas, entre otras cuestiones, en cuanto a sus relatos, imágenes, vivencias y percepciones que nos aportan en torno a la escuela y a los y las docentes, las motivaciones y expectativas inherentes a su vida en la escuela, como formas de participación política puestas en diálogo con sus experiencias educativas. Éstas se constituyen en un elemento central sobre el que reflexionaremos en esta comunicación ¿Cómo es vivida la escuela por ellas? ¿Cómo consideran los saberes que aprenden en la escuela? ¿Cómo viven la experiencia de militancia? ¿Qué aprenden de esta experiencia? ¿Qué relación guardan estos diversos saberes?

En este sentido, respecto de sus encuentros con la participación política, ellas se ven guiadas "...por el deseo y la necesidad afirmando aquello que les resulta verdadero,



y que las hace tomar conciencia de un saber nacido de esa misma práctica política, que más que interrogarse por el afuera, lo hace sobre sí mismo, por su propia acción y el sentido del mundo, del estar allí y de la forma de hacerlo (Puissi, 1996).

Acercarnos, comprender e interpelar la experiencia, desde las historias de vida nos acercará a percibir cómo viven las protagonistas esta experiencia educativa, y de esta manera poder problematizar la educación de personas adultas, fundamentalmente, sobre las mujeres, su vida, su estar en la escuela y el mundo, haciendo del “estar”, no un “estar” cualquiera sino un “estar político en tanto mujeres

En este contexto, deseamos entender qué dicen, qué piensan y qué valoran las personas adultas de la escuela; qué les sucede en esos contextos y qué aportan sus experiencias de vida a sus trayectorias escolares en esos particulares contextos y situaciones, en tanto están vinculadas y atravesadas por mandatos sociales, imágenes y prácticas culturales, como construcción socio-histórica del modelo patriarcal que estereotipa el “ser mujer”.

Nuestra línea de investigación se enmarca en estudios de Educación de Personas Jóvenes y Adultos/as en el entrecruzamiento con estudios desde una perspectiva de género. Una primera aproximación al campo, a partir de entrevistas en profundidad y grupal a cinco mujeres nos brinda un tipo de información para comenzar a pensar su experiencia educativa, cómo se teje la trama entre el trayecto educativo escolar iniciado y/o retomado y la experiencia militante en un movimiento político que reúne a mujeres en situaciones educativas, formativas, pedagógicas y políticas que van más allá de la escuela cómo ámbito enclaustrado.

1 Primeras aproximaciones a la experiencia escolar. El contexto de vida de las mujeres.

La mayoría de estas mujeres viven en situación de vulnerabilidad económica, social, educativa. La economía del hogar es sustentada por el trabajo informal, mediante diversos oficios con ingresos iguales o inferiores al Salario Mínimo, Vital y Móvil. Otros ingresos lo constituyen las pensiones de carácter no contributivo, es decir, aquellas que no requieren aportes para su otorgamiento; tomando como criterios para el acceso a este tipo de beneficios: la situación económica, familiar y de residencia. Las mismas se destinan a madres de siete hijos o más; a personas con algún tipo de invalidez (pueden percibirla si poseen una discapacidad para trabajar o son personas con diabetes, Lupus, celíacas, con problemas de Obesidad o HIV). Otro tipo de ingresos lo constituyen la asignación universal por hijo, derecho adquirido para las niñas y niños que forman parte de familias desocupadas; las trabajadoras del servicio doméstico; y aquellos y aquellas trabajadores/as por temporada.

Otra fuente de sustento de las familias son los programas sociales “entendidos como transferencias de ingresos no contributivas para el alivio de la pobreza en la población general, constituyen una modalidad relativamente nueva en la política social argentina, ya que se desarrollaron fundamentalmente como respuesta a la crisis de 2001-2002...” (Cruces, Moreno, Ringold y Rofman, 2008:15). En este contexto surge el Programa “Ellas Hacen” en el que se inscriben las prácticas políticas y educativas de dos de las mujeres con las que nos entrevistamos.



1.1 De la militancia a la escuela: “Ellas hacen”

“Ellas hacen” es un programa social destinado a mujeres, para que puedan formar parte de una cooperativa y trabajar en el mejoramiento de sus barrios en: instalaciones internas de agua potable en hogares, colocación de tanques de agua, mejoramiento de aceras, pintura y el reacondicionamiento de espacios públicos, entre otros propósitos. En su implementación, estableció como prioridad a aquellas mujeres que atraviesan una situación de mayor vulnerabilidad, madres con tres o más hijos y/o con hijos con discapacidad y a las mujeres víctimas de violencia de género. Quienes forman parte del programa pueden capacitarse, y terminar sus estudios primarios y/o secundarios. También, las cooperativistas participan de distintas capacitaciones: oficios asociados a la construcción, formación integral sobre derechos, cooperativismo y economía social, perspectivas de género, entre otros aspectos.

Nos permitimos pensar de qué manera “Ellas hacen” es un programa que encierra un sentido de libertad, libertad económica y doméstica, libertad en relación, libertad patriarcal y libertad para sí mismas y la extranjería. Nos preguntamos en qué medida permite una ruptura con las ataduras sistémicas y propias, generando un espacio propio, un lugar propio donde estar y construir un mundo diferente para sí y para otras mujeres, niños y niñas, para sus propias hijas e hijos, en tanto aprendizaje/s de lo que ellas aportan al mundo.

Cuando indagamos respecto de sus motivos para regresar a la escuela aparecen tres cuestiones como principales: el programa social “Ellas hacen”, la posibilidad de ayudar a sus hijos/as y el deseo de una titulación.

Para Cinthia implica: “...enseñarles y ayudarlos a nuestros hijos. Ellos vienen a veces con una tarea y nosotros podemos ayudarlos desde lo que nosotras aprendemos...”

Aquí podemos vislumbrar que la fuente de motivación tiene más que ver con un otro u otra, es decir motivaciones que son externas, que desde nuestra perspectiva forma parte del rol que la sociedad patriarcal le asigna a las mujeres como señala Sendon de León (2001):

Es altamente probable que el hombre se apropie de una cantidad desproporcionadamente grande de los cuidados y el amor de la mujer, tanto directamente como a través de los hijos. Es como una alienación de nosotras mismas en aras del amor, y tanto este como el poder dar vida, son los dos bienes que el hombre utiliza de forma individual y colectiva para seguir dominando a las mujeres... (En Alonso y Díaz, 2002:61)

De manera paradójica aparece la cuestión de la certificación como una autoridad que deviene a partir de una titulación obtenida en el espacio escolar. Cinthia nos cuenta que “... había hecho hasta primer año del colegio en otro colegio, pero como no podía ir a buscar los papeles y quién sabe dónde deben estar...”. Esta es una problemática común en personas adultas que regresan al sistema educativo, ya que éste por la burocracia, o el paso del tiempo y el hecho de que la institución en la que habían terminado sus estudios ya no exista, entre otras cuestiones se ven obligados a acreditar tramos del sistema ya realizados. En los últimos años, las modificaciones a partir de considerar la educación de personas adultas como modalidad contemplada en la Ley de



Educación Nacional, trabajan en ese sentido y estas cuestiones ocurren con menor frecuencia.

Tanto Claudia como Cinthia (dos de las cinco mujeres con las que trabajamos) comienzan sus estudios luego de formar parte de la cooperativa “Ellas hacen”. Observamos que el hecho de su pertenencia a un espacio político les permitió obtener la información y el acceso a la cooperativa y al desarrollo e implementación de la misma; y a través de este programa perciben la ayuda económica que se presenta como un facilitador para poder continuar con sus estudios. Estas podrían ser algunas de las cuestiones que les otorgaron la posibilidad de volver a la escuela (García Huidobro, 1985 en citado Sirvent, 1990) plantea que:

Dada la situación de estos sectores y su ubicación en la sociedad es de esperar que no exista demanda explícita, previa a la existencia de programas educativos; será necesario preguntarse más bien por la forma en que estos sectores aprovechan, se motivan y hacen suyas las alternativas que se les ofrecen, o por el contrario se resisten a ellas a través de la no asistencia, la deserción o la indiferencia (81)

Es decir, que no existe una organización colectiva expresando la necesidad de acceso a la educación de adultos/as, no son por lo general ellas o ellos quienes demandan de una manera explícita por educación, sino más bien, son los programas los que preceden a esta demanda y lo que debe ser de nuestro interés es cómo estos sectores se apropian de estas alternativas.

1.2 A militar se aprende caminando, recorriendo, experien-ciando...

En el relato de Claudia aparece una experiencia de militancia previa que tiene que ver con la extorsión y utilización, a la que se ven expuestas las pobres a las que estas personas se encuentran sometidas, por pertenecer a un grupo vulnerado social y económicamente, lo que (Sirvent, 1990) denomina “pobreza de protección, frente a la violencia internalizada en las relaciones sociales cotidianas, el matonismo, y el miedo como patrón de vínculo”.

Las personas que provienen de sectores humildes se ven afectadas por, entre otros, un tipo de pobreza, que es verse desprotegidas en sus distintas manifestaciones y en los espacios de encuentro y relación: de la violencia sexista, en las relaciones institucionales, de algunos de sus pares, referentes políticos con quienes conviven en espacios de formación determinados, etc., donde el miedo, como se puede percibir a partir de la voz de Claudia, es un patrón de vínculo, una manera de generar en ella una forma de sumisión a estas distintas formas que puede asumir la violencia y de no poder salir de esa condición en la que se encuentran y ni de tener una real participación en las organizaciones y espacios que integran. Como señala Ana María Piussi (1999):

La práctica de las relaciones es una invención política de las mujeres, a la que empiezan a mirar también algunos hombres que están tomando distancia del poder sin dejar de hacer el mundo más civilizado. Es la práctica de una política que no confía en las mediaciones del poder, sino en los deseos y recursos personales, que hace palanca en la responsabilidad de cada uno y cada una, en la competencia para pensar y para juzgar sobre el hacer que todas y todos tienen por ser parte del mundo compartido (citado en López Carretero, 2006:134)



Eso que Milagros Rivera Garretas denomina *mediación*, en poner en relación dos elementos que se encuentran y que da origen a algo nuevo; más específicamente se refiere a un tipo de *mediación segunda* que nos habla de aquel tipo de relaciones que ocurren en el ejercicio de la política partidaria y en la vida de las instituciones y en la que muchas mujeres y también algunos hombres han sufrido. Allí, donde prima el poder y la fuerza, no existe lugar para el otro, lugar para la otra, acogida a la alteridad; sólo cabe la sumisión y el dominio, a partir de la anulación del otro y la otra, y por tanto la de una misma, la de uno mismo al formar parte de un mundo que no permite que las personas podamos partir de nosotras mismas, de nosotros mismos (López Carretero, 2006)

Siguiendo con el relato de Claudia: empieza la escuela, conoce personas y aprende... Aquí el aprender equivale al saber, al partir de sí misma, el darse cuenta y asumir su lugar en el mundo, en tanto mujer, militante y pobre, reconociendo sus derechos y la necesidad de permanencia en la lucha por los mismos. En este mismo sentido nos relato:

...Íbamos a cortar calles, nos agarrábamos a los golpes con la policía, quemábamos gomas, íbamos presas, ahora no..., ahora sabemos dónde estamos paradas y por qué militamos, por qué salimos a las marchas, por qué peleamos... Ellas (refiriéndose a sus compañeras) quieren aprender sus derechos, por qué hacer política, qué es, porque... es tu derecho, tu decisión...

Se puede percibir un cambio en la experiencia de militancia. Ellas hablan de saber cuáles son sus derechos. Y saber es saber-se una misma. Aprenden sobre economía, a descubrir otros mundos posibles que se van configurando en el encuentro compartido con otras. A partir del descubrir, conocer, discutir, encontrarse, re-encontrarse. Pareciera que se presenta la cuestión de comprender que antes su participación era escasa o no terminaban de entender el por qué militaban. Y que este nuevo espacio les permite ir hacia el encuentro de eso que venían buscando, saber cuáles son sus derechos e ir por la concreción de los mismos. Saber que la decisión está en sus manos, que nadie puede arrebatarles eso que les es propio.

Claudia nos relata las múltiples cuestiones que aprende en el espacio de militancia. Es decir, que surgen aprendizajes sobre cuáles son sus derechos, sobre economía, quiénes gobiernan sobre los destinos de un país. Al tratarse de un movimiento político aparece la cuestión partidaria y en este caso el movimiento al que ellas pertenecen es oficialista, es decir, que comparte las políticas que se implementan actualmente en el contexto argentino.

1.3 Experiencia educativa: entre la escuela y la militancia.

Cinthia y Claudia son estudiantes de un Anexo de una escuela primaria para personas jóvenes y adultas, son vecinas y compañeras de militancia. En sus relatos podemos percibir como ambos espacios, el de la escuela y la militancia se retroalimentan, e implican en tanto refieren a un “salir de su casa”, “conocer sus derechos”, un “aprender en conjunto”, un “conocer personas”, “escuchar a su referente política”, “ser entendidas”, “compartir”, “saber que se puede”.



Cinthia decía respecto a la escuela: *“a mí me gusta ir... nos enseñan matemáticas, lengua, ciencias naturales, cosas de violencia también... muchas cosas nos enseñan. A educar a nuestros hijos e hijas...”*. Y de la militancia destaca que: *“iba...para conocer a la gente, estar con la gente. Para aprender qué es la militancia... porque eso es la militancia”*.

A partir de su relato podemos pensar que ambos espacios implican un salir-se. Percibimos cómo los límites que existen entre estos espacios son borrosos, ambos educan, ambos implican un encuentro con otras y otros. En la escuela Claudia siente que:

...entienden tu situación, vos le decís, estoy pasando por este momento...y ellos te entienden. Te justifican, te entienden, y seguís; ahora, este año tengo que regresar. Te explican mejor. Te enseñan...Y te dicen seguí, no dejes, porque las ayuda, y aprenden para darle la educación a sus hijos e hijas...y se aprenden muchas cosas....

Para ellas la escuela es un lugar donde las comprenden, las entienden, le explican, las estimulan y motivan a continuar, a verse a sí mismas como posibilidades para que puedan mediar allí en la educación de sus hijas e hijos, en sus barrios, en sus comunidades, desde la práctica política del ser mujeres.

Nos preguntamos ¿el espacio escolar problematiza, reflexiona, pone en cuestionamiento la situación social y económica de estas mujeres? ¿Existe un interés por parte de los/as docentes por despertar un deseo de conocimiento y saber en las/os estudiantes? Nuestra hipótesis es que la preocupación por parte de los/as docentes pasa por contener de manera afectiva y personal en lugar de considerar primeramente las condiciones sociales estructurales que generan las dificultades, es decir, retener a las alumnas dentro del sistema educativo.

Siguiendo a Brusilovsky y Cabrera (2012), esta contención enmascarara muchos aspectos:

La centración en la persona, sin trabajo educativo de reflexión sobre los aspectos económicos, políticos, legales que crearon la situación actual del sujeto y sin posibilitar la incorporación de herramientas cognitivas -aprendizajes conceptuales, técnicos- que permita la reinserción laboral y/o política, puede tener escaso efecto transformador de la vida individual y resulta reproductor de las condiciones estructurales (Brusilovsky y Cabrera, 2012:186).

Para Claudia la militancia...

es que aprendas tus derechos, a quien votar, que no es como antes que sos una mujer que te tenés que quedar en tu casa como una esclava, ahora no, hay mucha ayuda que reciben las mujeres. No sos ya una esclava, tenés que salir, saber cuáles son tus derechos, que podes trabajar...

Militando ellas aprenden a salir de sus casas, que de alguna manera conlleva un salirse de sí mismas para llegar a ellas mismas, salirse de las ataduras externas que las esclavizan, excluyen y silencian. Sin embargo el “darse cuenta” que se puede, el “estar acompañadas y no solas”, el hecho de que existan políticas públicas que brindan posibilidades a estas mujeres para ir ganando independencia educativa, económica,



política y en la lucha por la igualdad de derechos. ¿Acaso, no constituyen estos algunos pasos para transitar el camino hacia la emancipación? "Les dije suavemente que bebieran vino y que tuvieran una habitación propia", es una frase célebre de Virginia Wolf, Invitando a las mujeres a buscar ese cuarto propio para hacer lo que desean ellas, para estar con ellas y ser ellas mismas, para pensar, reflexionar, producir...

Podemos visibilizar diferentes procesos de comprensión respecto a la militancia y la escuela, pero ambas tienen puntos en común, a partir de constituirse en formas diferentes y complementarias de vivir la experiencia desde una práctica compartida.

2 Una historia compartida...

Una de las problemáticas de la educación de personas jóvenes y adultas en la Argentina, radica en la falta de edificios escolares propios, teniendo que recurrir de esta manera al desarrollo de clases en instituciones de educación primaria y sus anexos en otros edificios de la comunidad, como parroquias o centros comunitarios que por su cercanía a los barrios ubicados en la periferia de la ciudad, los mismos ofician de espacios de encuentro para desarrollar estas actividades educativas.

Al visitar uno de estos centros educativos, conocemos a un grupo de mujeres que asisten a este anexo de una escuela primaria para personas adultas hace tres años, ya sea a modo de retorno/regreso a la escuela primaria, como en el caso de Petrona y Desideria, o bien como primera experiencia educativa escolarizada en el caso de Olga.

Olga tiene 65 años, es oriunda de la zona rural de la provincia y nos cuenta que ese fue el motivo principal por el cual no inició la escolaridad en su infancia, sumado a las actividades domésticas en las que ayudaba en el hogar. De manera similar, Petrona (58 años) y Desideria (62 años) también provenientes del interior, nos relatan que de niñas solamente han asistido por un plazo breve de tiempo al primer grado de la escuela primaria, debido a las distancias geográficas y a las tareas domésticas a cargo, sin embargo, aún conservan firmes recuerdos, imágenes sobre la escuela y su maestra de aquel tiempo.

Poner la mirada en historias como la de Olga, Petrona y Desideria, implica pensar el modo en el cual sus biografías se ven atravesadas por mandatos sociales, imágenes estereotipadas, "formas establecidas del ser mujer" (Morgade; 2004:9), que nos permiten comprender el por qué de algunas "exclusiones" que atraviesan la vida de cientos de mujeres que hoy recuerdan con añoranza una escuela que solo vieron desde lejos, una escuela a la que no han accedido, no por decisión sino por imposición.

Ello nos convoca a pensar en el "poder" de las instituciones, como la familia, que desde la infancia han marcado la claudicación a un proyecto propio, como lo es la escuela, en el sentido de la decisión, de la elección de estar.

Para ellas haber vivido sus infancias en un contexto de ruralidad las ha alejado aun más de las posibilidades de acceso a la educación, "ser mujer del interior incrementa esa no-posibilidad, la torna más excluyente y discriminatoria; porque el ser mujer y del interior remite al cumplimiento de determinados mandatos sociales y culturales que, muchas veces, las alejan de sus deseos y necesidades, las alejan de sus propios mandatos" (Domínguez; 2014).

En este sentido, Olga nos relata una infancia alejada de la escuela:



Nosotros vivíamos en el interior, en el campo y no podíamos ir [a la escuela]. Mi papá los llevaba a caballo a mis hermanos los varones, solamente los varones iban porque las mujeres no. Y los tenía que llevar a la escuelita que quedaba a cinco kilómetros más o menos.

...mi papá decía que conviene irse los varones que las mujeres, porque las mujeres hay más peligro para trasladarse y nosotras ayudábamos en la casa.

De manera similar Petrona recuerda:

...como trabajábamos en el campo. y después ya éramos grandes, y antes teníamos vergüenza de irnos a la escuela de grande. Tuve ganas de retomar pero no se podía, porque estábamos en el campo... y de a pie esa parte era muy lejos.

Ello daría cuenta del mandato patriarcal, que en el ámbito doméstico, se ve reforzado por la figura paterna que diseña para los hijos varones un proyecto ligado a la educación y acceso al saber, y a las hijas mujeres un proyecto vinculado a la casa y a las labores domésticas (Dominguez; 2014), cercenando la apertura a otras posibilidades como las escolares y educativas.

En este contexto, entendemos que se produciría una naturalización de aquel mandato patriarcal marcando, como consecuencia, otras relaciones y modos de vincularse.

Para Olga la posibilidad de ser y hacer siempre aparece ligada a la decisión de otro/a, en un primer momento a la decisión del padre, luego del marido, posteriormente a la 'patrona', y por último, nuevamente a la familia, representada en sus hijos quienes deciden que ella debe volver a vivir en el interior aunque ello implique resignar nuevamente un proyecto propio, la escuela (Dominguez; 2014):

Todos me dijeron andate a la escuela... entonces mi patrona cuando me hizo la jubilación me dijo dedícale a la escuela.

Mi familia me está queriendo llevar un tiempo al interior. Yo tengo mi familia en el interior, mi hermano, mi hermana, nosotros tenemos chacra. Mi hijo me dice si vos vas a dejar esto andáte un tiempo allá con ellos, allá en la chacra. Y si, si dejo ya dejo del todo.

A partir de este contexto, entendemos que la similitud en sus historias radica por un lado, en pensar lo compartido desde los trayectos de exclusión educativa vivenciados por ellas, desde la singularidad de sus infancias, de sus biografías, como una imagen que nos remite a una lejanía vivenciada entre la infancia y la escuela. Por otra parte, en una mirada compartida que tienen estas personas adultas sobre la escuela como una posibilidad, posibilidad de encuentro, posibilidad de salir-se, de participar, de incluirse, y esto es claramente la posibilidad de cercanía, del sentido y las motivaciones que las acercan a la escuela hoy.

Al momento de re-pensar estos sentidos y motivaciones que las alumnas adultas como ellas encuentran en la escuela, resulta interesante descubrir en sus relatos que éstos, más allá de su carácter pragmático, de aprehender letras y números, refieren al sentido de lo vincular, el espacio de encuentro, del "ser y estar con otras y otros", encuentros que propician el sostenimiento del grupo y las motivaciones para quedarse, esto es, en palabras de Olga: "Me gusta, por no quedarme sola...".



Cuando nos remitimos a la escuela como espacio de encuentro, hacemos referencia a un encuentro que implica “tropezarse con experiencias y recorridos subjetivos, con ideas, movimientos, pensares, y a partir de allí, inaugurar otro recorrido, una historia, una transformación que altera el estado de cosas y desde donde ya nada es lo mismo” (Duschatzky; 2008:48). Para ellas, tropezarse con “otras” con quien compartir sus biografías, sus historias, los mismos procesos de negación/exclusión, de claudicación, tiene que ver con la inauguración de otro recorrido a partir del cual ya no son las mismas.

Estos nuevos procesos de deformación/formación que se producen en dichos encuentros posibilitan no solo el desarrollo de capacidades de comunicación y de mejor interacción con el contexto social, además refieren a las posibilidades de emancipación de quienes los transitan, en tanto son espacios de socialización, de vinculación, de encuentro y de encuentros, que refieren a la posibilidad de ampliar la práctica de inclusión, de participación, de construcción de la identidad individual y colectiva.

En este sentido, los significados que construyen las personas que asisten a estos centros educativos, generalmente se relacionan con las formas de vinculación entre personas adultas que allí concurren. Dichos significados pueden ser interpretados como motivaciones, es decir, “sentidos de carácter práctico y simbólico que las personas construyen para justificar su estancia en la escuela y el uso que le dan a esta educación en sus proyectos de vida” (Hernández Flores, 2003:35).

De esta manera, lo “aprehendido” no sólo cobra importancia por su carácter práctico sino porque siempre implica un “nosotras”, un aprendizaje compartido y vivido con otro/a:

Acá hacemos todo nosotras, a mí me gusta más el tejido [refiriéndose al oficio, como arte]. Yo lo que quiero aprender bien es mi nombre y mi apellido. Ahora nos exigen más para firmar, en el PAMI [Programa de Atención Médica Integral para jubilados y pensionados], en el banco, el nombre y apellido el número de documento. Yo pongo en un papelito mi nombre mi documento todo y llevo porque sino me olvido. Así me dice Mónica que tengo que hacer (Olga).

Yo le estaba diciendo a mis compañeras capaz por este año nomas para ayudarle a la maestra. Porque el año pasado éramos muchos. Entonces nosotras dijimos que este año le vamos a dar otro empujoncito otra vez a la maestra (Olga).

Por otra parte, sostenemos que estos significados que se construyen en la experiencia compartida en la escuela, “tienen íntima relación con los estilos docentes desarrollados por las y los educadores”, dado que éstos propiciarían u obstaculizarían la configuración del espacio y los vínculos que allí se establecen, incidiendo en los sentidos y motivaciones de los participantes en la medida que se trabaja con personas heterogéneas, con trayectorias de exclusión escolar (Hernández Flores, 2003:39).

Desideria nos relata:

Ella [la maestra] está más con nosotros, eso es lo que yo necesitaba, que a mí me expliquen no yo ir y copiar y copiar y no sabía que es lo que decía. A lo mejor la maestra... tenía mucha gente, muchos chicos que enseñaba y un poco que me faltaba voluntad a mí también (...) yo conocía la escuela pero yo tengo que estar con una persona que a mí me ayude como ser la señorita, no es copiar nomas.



Cualquiera puede agarrar una revista y copiar nomas pero saber que dice ahí no. Ahora siento la diferencia.

De manera similar, Petrona nos cuenta: *“La maestra de antes, cuando fui a la escuela en el campo, era más distinta, te enseñaba pero te largaba así nomás, solos para que hagamos nosotros, le importaba más los otros que sabían más”*.

De esta manera, la escuela se constituye en ese espacio para “ser y estar”, siempre marcado por la presencia de otro/a, la escuela es para ellas ese lugar para “habitar” en compañía de otros y de otras.

La presencia de ese otro/a, tal como sostiene Gilles Deleuze, nos interpela a pensar la realidad de estos encuentros, entendiéndolos como las nociones necesarias para pensarnos junto a otros/as en el mundo:

Que el “Otro” no sea nadie propiamente hablando, ni usted ni yo, significa que es una estructura que se encuentra solamente efectuada por medio de términos variables en los diferentes mundos perceptivos – yo para usted en el suyo, usted para mí en el mío. No basta siquiera con ver en otro una estructura particular o específica del mundo perceptivo en general; de hecho, es una estructura que funda y asegura todo el funcionamiento del mundo en su conjunto. Y es que las nociones necesarias para la descripción del mundo (...) permanecerán vacías e inaplicables, si el “Otro” no estuviera ahí, expresando mundos posibles. (Skliar; 2002:8)

Conclusión

En suma, militando ellas aprehenden la conquista de un nuevo espacio, espacio compartido con otras que traen consigo las mismas historias de exclusión, de pobreza, de silencios, de luchas y hoy, de participación, abriendo camino a la emancipación.

A través de las historias de todas ellas, podemos visibilizar cómo cobran sentido y confluyen en sus vidas dos procesos: la militancia y la escuela, ambos como espacios complementarios, en tanto se constituyen en formas diferentes de vivir la experiencia de emancipación desde una práctica compartida.

La escuela les ha permitido experimentar un nuevo sentido, más allá de las letras y los números, la escuela es para ellas el lugar de “encuentro” con otras, encuentro y encuentros desde los cuales ya no son las mismas y precisamente, esta nueva libertad, la compañía, la deformación y formación de sus historias junto a otros y otras, son los que revalorizan y dan sentido a su permanencia en la escuela hoy.

Referencias Bibliográficas:

- ALONSO, G. y Díaz, R. (2002). *Hacia una pedagogía de la experiencia de las mujeres*. Buenos Aires, Miño y Dávila eds., Cap. I y II.
- BRUSILOVSKY, S. y CABRERA, E. (2012). *Pedagogías de la educación una realidad heterogénea escolar de adultos*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. México.



- CRUCES, MORENO, RINGOLD y ROFMAN (2008). *Los programas sociales en Argentina hacia el Bicentenario: visiones y perspectivas*. Buenos Aires: Banco Mundial.
- DOMINGUEZ, M. (2014). “*Sujetos de la EDJA. Retornos a la Escuela*”. Encuentro Latinoamericano “La educación de jóvenes y adultos en América Latina”. Cátedra Latapí. CAEU-OEI. 20 y 21 de Noviembre de 2014. Disponible en: <http://www.oei.org.ar/novedades/spip.php?article12>
- DUSCHATZKY, L. (2008) *Una cita con los maestros: los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- HERNÁNDEZ FLORES, G. (2003) *Estilos Docentes y Significados de los Procesos Educativos*. Colecciones CREFAL, DECISIO N°5.
- LÓPEZ CARRETERO, A. (2006) *Hacerse mediación viva*. En A.M. Piussi y A. Mañeru Méndez (coords.) *Educación, nombre común femenino* (134-157). Barcelona: Octaedro.
- MONTOYA RAMOS, Ma.M. (2008) *Enseñar: una experiencia amorosa*. Madrid: Sabina.
- MORGAGE, G. (2004). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Novedades Educativas. Bs. As.
- PIUSSI, A.M. (1996) Introducción. En: A.M. PIUSSI y L. BIANCHI (ed.) *Saber que se sabe*. Barcelona: Icaria.
- RIVAS FLORES, J. I. (2011) *Historias de vida y emancipación: Subjetividad, conflicto y cambio social*. PANORAMA. DIALOGOS. Número 67-68. Vol. 3
- SIRVENT, M.T., CLAVERO, S. y FELDMAN, M. (1990). *La demanda educativa de los sectores populares: propuesta de categorías para su análisis*. En: Revista argentina de educación. AGCE, Buenos Aires, Año VIII, N°13, PP. 79-92.
- SKLIAR, C. (2003) *¿Y si el otro no estuviera allí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

Fuentes Electrónicas:

ANSES: Página web: <http://www.anses.gob.ar/>. Consulta: 10/02/15

MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL. Página web:
<http://www.desarrollosocial.gov.ar/> Consulta: 07/02/15